



## **Creencias de Autoeficacia y Emociones Académicas en Estudiantes de Profesorados y de Ingeniería**

**Resumen.** Este trabajo atiende a dos importantes aspectos personales implicados en los aprendizajes, como lo son las creencias de autoeficacia y las emociones académicas. El objetivo general de este trabajo es brindar aportes que permitan conocer más acerca de cómo se desarrollan las creencias de autoeficacia y las emociones académicas en dos grupos de estudiantes universitarios actuando en diferentes asignaturas entendidas como contextos de aprendizaje. Trabajamos con dos grupos de alumnos de la Universidad Nacional de Río Cuarto; por un lado, con aquellos alumnos que cursaron la asignatura Psicología Educacional, correspondiente a carreras de Profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas y Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales; y por otro lado, con los alumnos que cursaron la asignatura Tráfico, incluida en el plan de estudio de la carrera Ingeniería en Telecomunicaciones. Los datos fueron recabados mediante los siguientes instrumentos: el Multidimensional Scales of Perceived Self-efficacy (Bandura, 1990 en la versión adaptada al español por Carrasco y del Barrio, 2002) y el Achievement Emotions Questionnaire (Pekrun et al., 2005 en la versión traducida y adaptada que luego fuera publicada por Paoloni, Vaja y Muñoz, 2014). Para el procesamiento de los datos utilizamos el programa SPSS. Entre los resultados hallados, advertimos que ambos grupos manifestaron confianza en sus capacidades para el desempeño y desplegaron perfiles emocionales beneficiosos para los aprendizajes. En las discusiones destacamos la importancia de otorgar oportunidades a los alumnos para que reflexionen acerca de cuestiones personales que entran en juego al momento de aprender y de desempeñarse en ambientes académicos. Para finalizar, referimos a las limitaciones y aportes del estudio.

**Abstract.** This paper attends to two relevant personal aspects involved in learning, such as self-efficacy and academic emotions. Objectives. The general objective is to provide contributions that allow us to know more about how the beliefs of self-efficacy and academic emotions are developed in two groups of university students acting in different subjects understood as learning contexts. We worked with two groups composed by students at Universidad Nacional de Río Cuarto: in the one hand, a group composed for students who attends to Educational Psychology, corresponding to professorships in Faculty of Humanities and Faculty of Sciences, Physico-Chemical and Natural; on the other hand, with students whom assist to Traffic, included in Telecommunications Engineering career. The data were obtained through two instruments: Multidimensional Scales of Perceived Self-efficacy (Bandura, 1990 in version adapted to spanish by Carrasco & del Barrio, 2002) and Achievement Emotions Questionnaire (Pekrun et al., 2005 version adapted and published by Paoloni, Vaja & Muñoz, 2014). For processing data use SPSS. The results obtained indicate that both groups showed confidence in their capabilities to perform in the subjects and deployed beneficial emotional profiles for learning. Among discussions we highlighted the importance to offer opportunities to students to reflect about personal aspects that come into play at the time to learn and perform in academics settings. To conclude, we refer to the limitations and contributions of the study.

Bonetto, Vanesa Analía <sup>a</sup>, Vaja, Arabela Beatriz <sup>a</sup>, y Paoloni, Paola Verónica <sup>a,b</sup>

<sup>a</sup>. Universidad Nacional de Río Cuarto.

<sup>b</sup>. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

### **Palabras claves**

Autoeficacia; Emociones; Alumnos universitarios; Psicología Educativa y Escolar.

### **Keywords**

Self-efficacy; Emotions; University students; Educational and school Psychology.

### **Enviar correspondencia a:**

Bonetto, V.A.

E-mail: [v.a.b\\_84@hotmail.com](mailto:v.a.b_84@hotmail.com)

## **1. Introducción**

Este trabajo atiende a dos aspectos personales implicados en los aprendizajes, como lo son las creencias de autoeficacia y las emociones académicas.

Estos aspectos personales tienen importancia para la motivación y aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, los estudios actuales sobre motivación para el aprendizaje, se orientan hacia un enfoque *multidimensional e integrador*, que integra entre otros, estos aspectos personales (cognitivos, afectivos, actitudinales, etc.) en interacción con aspectos contextuales, es decir, que adoptan una aproximación situada de la motivación (Paoloni, 2010). En este sentido, varios trabajos –entre ellos: Church, Elliot y Gable (2001); Greeno (2015); Ricetti y Chiecher (2014), Rinaudo (2014), etc.- insisten en destacar que las acciones de las personas se ven afectadas tanto por características personales como por factores situacionales.

Centrándonos en algunas de estas características personales, en este trabajo nos interesa conocer las *creencias de autoeficacia* y las *emociones académicas* de dos grupos de estudiantes universitarios. En otras palabras, nos interesa conocer acerca de las creencias que el alumno tiene sobre sí mismo con respecto a sus percepciones de competencia y las emociones experimentadas ante la asistencia a clases como variables personales de reconocida incidencia en los aprendizajes.

Si bien sabemos que pueden establecerse relaciones entre los aspectos que se abordan, en el caso puntual de este trabajo ambos constructos son estudiados de manera independiente.

## **2. Acerca de las creencias de autoeficacia**

Las creencias que las personas tienen, son un factor de importancia que influye sobre el funcionamiento humano y que constituye un buen indicador de su comportamiento (Ortega y Gasset, 1928; Pajares y Schunk, 2002). Así, lo que las personas piensan sobre sus propias capacidades, o bien las creencias que mantienen sobre sus capacidades, denominada autoeficacia por Bandura, es un mejor elemento que predice el comportamiento de las mismas (Ruiz Dodobara, 2005).

La autoeficacia percibida se define como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado (...) es un juicio emitido sobre la propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución (Bandura, 1987, p. 416).

Entre los aspectos del autoconocimiento, ninguno tiene mayor influencia en la vida del hombre como la opinión que este desarrolle de su eficacia personal (Bandura, 1987). Al juzgar esta autoeficacia personal, los individuos consideran destrezas cognitivas y conductuales, además de sus destrezas para manejar su motivación y estrés y el desánimo causado por las amenazas y las dificultades (Zimmerman, 1999). De tal manera, estas creencias son auto-evaluativas, ya que los sujetos deben sopesar sus conocimientos, habilidades y estrategias frente a las demandas de las tareas, para determinar sus percepciones de autoeficacia (Schunk y Zimmerman, 2006).

Bandura (2005), sostiene que las creencias de autoeficacia: “(...) contribuyen significativamente al nivel de motivación, al funcionamiento socio-cognitivo, al bienestar emocional y al rendimiento de logro” (p. 4), entonces, son un recurso clave para el desarrollo personal. Influyen en los procesos de

decisión en los cuales las personas piensan de manera pesimista u optimista y determinan la manera en que perciben las oportunidades del contexto y los obstáculos, afectan las metas de las personas, sus aspiraciones y su perseverancia ante las dificultades y adversidades. En este sentido, las creencias de las personas en su eficacia, desempeñan un rol muy importante en sus capacidades para organizar, crear y dominar las diferentes circunstancias que influyen sobre el curso de sus vidas (Bandura, 1999).

Se considera que *cuanto mayor es la eficacia percibida*, más desafiantes serán las metas que las personas establezcan para sí, más firme el esfuerzo, la persistencia y el compromiso para con las mismas, mayores las posibilidades de activar emociones placenteras, mayor predisposición para enfrentar tareas difíciles como retos y no como amenazas y, de implicarse con mayor interés y compromiso con las actividades, por lo tanto, de obtener resultados de calidad en la tarea asumida. Por otra parte, los progresos observados hacia la meta o los logros obtenidos, fortalecen en los sujetos su percepción de autoeficacia (González Fernández, 2005; Pajares y Schunk, 2001; Paoloni, Rinaudo, Donolo y Chiecher, 2006; Ruiz Dodobara, 2005; Tabernero, 2004). Además, para el ámbito académico, la autoeficacia alta también predispone al sujeto a una mayor curiosidad natural y pasión por instruirse, una mayor persistencia en disciplinas universitarias difíciles, un mayor valor atribuido a las tareas y, en consecuencia, con mayores posibilidades de obtener el éxito académico (Bong, 2004; Bresó, Salanova, Martínez, Grau y Agut, 2004; Cartagena Beteta, 2008; Hackett, 1999).

Precisamente, las creencias de autoeficacia ayudan a determinar la cantidad de esfuerzo que los sujetos invierten en una actividad, cuánto tiempo van a perseverar a la hora de afrontar los obstáculos y lo resistentes que serán ante situaciones adversas (Pajares y Schunk, 2001; Schunk, 1981). En otras palabras, los pensamientos que tienen los sujetos sobre su eficacia, influyen en su ejecución al afectar el esfuerzo, la persistencia, la perseverancia necesaria, así como las estrategias que se van a utilizar y, de esta manera, en los resultados; así, si los sujetos se sienten incapaces de alcanzar el nivel de logro que se requiere, disminuyen sus esfuerzos y sus creencias sobre los resultados que podrían comportarles tales logros (Bandura, 1987; Pajares, 2001). Además del esfuerzo y la persistencia, la autoeficacia influye sobre las elecciones que hacen las personas ante situaciones particulares, por ejemplo realizar o no una tarea, así como el efecto fisiológico de la autoeficacia influirá sobre los niveles de ansiedad (Bandura, 1987; Pajares, 2002).

Las creencias de autoeficacia son sensibles a la información que van adquiriendo los sujetos, por ello, aunque estén fuertemente arraigadas, pueden modificarse a partir de experiencias importantes: un alto nivel de autoeficacia fomentaría construcciones cognitivas eficaces, mientras estas a su vez, aumentarán la percepción de autoeficacia (Bandura, 1987, 1999). Además de esta influencia que ejerce la autoeficacia en la interacción con el mundo que nos rodea, a su vez, las interpretaciones cognitivas de nuestros éxitos y fracasos, influyen sobre la conformación de nuestras creencias de autoeficacia (Greene, 2004).

En la última década, las creencias de autoeficacia han sido consideradas de manera creciente, sus características y la repercusión que tienen sobre la conducta humana, ha impulsado la investigación desde diversos ámbitos, entre ellos el educativo, haciendo hincapié precisamente en la motivación académica (creencias del estudiante respecto de sus capacidades para el desempeño académico). Casi dos décadas de investigación han puesto de manifiesto que la autoeficacia es una poderosa construcción motivacional que predice en gran medida las actuaciones académicas, estando de esta manera en estrecha relación con el aprendizaje, el desempeño y el logro académico de los sujetos, en otras palabras, las creencias que desarrollan y mantienen los estudiantes acerca de sí mismos, se constituyen en fuerzas vitales para el éxito o el fracaso escolar (Canto y Rodríguez, 1998; Greene, 2004; Mills, Pajares y Herron, 2007; Pajares, 2001, 2002; Pajares y Schunk, 2001, 2002; Prieto Navarro, 2003; Schunk, 1991; Schunk y Pajares, 2001).

En este sentido, las variaciones contextuales a las que son susceptibles las creencias de autoeficacia, los cambios en la experiencia de enseñanza, constituyen un aspecto importante (Pajares, 2002; Pajares y Schunk, 2001; Schunk y Meece, 2005). Por ejemplo, ciertas prácticas escolares demasiado rígidas u aquellas donde prima la competencia donde no hay instancias de feedback, donde se brinda poca autonomía al alumno, entre otros, suelen frustrar y pareceran obstaculizar el desarrollo de la autoeficacia positiva para los alumnos (Bandura, 1987, 1994; Schunk y Meece, 2005).

Para Sander y Sanders (2003) existe mucha evidencia empírica a favor de la influencia de la autoeficacia sobre el rendimiento académico, sin embargo, dicha influencia implica diferencias que tienen que ver principalmente en la enseñanza superior, con los ambientes educativos, donde la autonomía e independencia del estudiante son necesarias para su éxito. En consecuencia, el ambiente de la clase tiene un papel muy importante, en cuanto a la confianza y/o creencia de autoeficacia que una persona construye respecto de sí misma.

### **3. Acerca de las emociones académicas**

Si bien las emociones han sido ampliamente estudiadas desde el campo de la Psicología General, diversos investigadores (Goetz, Pekrun, Hall y Haag, 2006; Goetz, Preckel, Pekrun y Hall, 2007; Frenzel, Pekrun y Goetz, 2007) advierten que el estudio de las emociones académicas es aún un área poco explorada dentro de la investigación psicológica.

Para Pekrun, Frenzel, Goetz, y Perry (2007) el significado de las emociones experimentadas en ambientes educacionales ha sido reconocido por algunos investigadores de diferentes campos, incluyendo investigaciones sobre personalidad, la investigación sobre motivación académica e incluso estudios recientes se centraron en una variedad de emociones en el campo educativo. Pero -según los autores mencionados- a pesar de que dichas investigaciones han permitido avanzar hacia diversas explicaciones teóricas sobre las emociones de los estudiantes y de los docentes, esas tradiciones investigativas y sus avances teóricos han funcionado en relativo aislamiento. Por lo tanto, la

investigación acerca de las emociones en educación y las emociones de logro en particular está actualmente en estado de fragmentación.

En este marco, Pekrun y su equipo desarrollaron una teoría denominada Teoría del control-valor, con la intención de proporcionar un marco integrador y de favorecer el progreso teórico y empírico respecto de las emociones académicas de logro. Schutz y Pekrun (2007) utilizan el término ‘emociones de logro’ para referirse a aquellas emociones vinculadas específicamente al contexto académico y las conciben como procesos psicológicos complejos en los que intervienen componentes afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos.

Según la teoría (Pekrun et al., 2007), las emociones de logro pueden organizarse en una taxonomía tridimensional: según el foco de atención (foco en la actividad o foco en el resultado de las actividades), según su valencia (positivas/placenteras o negativas/no placenteras) y según el grado de activación implicado (activación o desactivación)

De estas tres dimensiones propuestas en la taxonomía, las dimensiones *valencia* y *activación* se postulan dentro de la teoría como las más importantes para describir los efectos de las emociones en el desempeño. Utilizando sólo esas dimensiones, las emociones pueden agruparse en cuatro categorías básicas: emociones positivas de activación tales como esperanza y orgullo; emociones positivas de desactivación como alivio y relajación; emociones negativas de activación como enojo, ansiedad y vergüenza; y por último, emociones negativas de desactivación, como desesperanza y aburrimiento (Pekrun et al., 2007). La teoría realiza algunas predicciones en relación a los efectos que estas emociones tienen en: los recursos cognitivos, la motivación, el uso de estrategias de aprendizaje, la autorregulación de los aprendizajes y los logros académicos. A continuación, referimos a cada uno de estos aspectos, retomando a Pekrun et al. (2007).

En cuanto a los *recursos cognitivos* disponibles para realizar una tarea, los autores postulan que pueden verse reducidos si las emociones -ya sean positivas o negativas- distraen la atención y la alejan de la actividad, lo cual perjudica el desempeño ante tal actividad. Si un estudiante está enojado por un fracaso, o preocupado por un examen venidero, tendrá dificultades para concentrarse en sus aprendizajes. Por otro lado, experimentar emociones positivas en relación a la actividad promovería una mayor focalización de la atención, lo que beneficiaría el desempeño.

En relación a la *motivación*, la teoría asume que emociones positivas de activación tales como el disfrute por el aprendizaje, aumentaría el interés y fortalecerían la motivación, mientras que emociones negativas de desactivación, tales como desesperanza y aburrimiento perjudicarían la motivación. Por el contrario, se postula que los efectos de emociones positivas de desactivación, como el alivio así como también las emociones negativas de activación como enojo o ansiedad son más complejos y ambivalentes. Por ejemplo, si un estudiante se siente ansioso por un fracaso puede reducirse su interés y su motivación intrínseca, pero también puede fortalecer su motivación para aumentar sus esfuerzos a los fines de evitar otro fracaso (Pekrun, et al., 2007).

El *uso de estrategias de aprendizaje y de resolución de problemas*, de acuerdo con la teoría considerada, puede verse promovido por emociones positivas de activación, lo cual favorecería el uso más flexible de las estrategias, tales como la elaboración del material de aprendizaje. Por el contrario, las emociones negativas de activación facilitan el uso de estrategias más rígidas, como por ejemplo, las estrategias de repaso. Si un estudiante disfruta de sus aprendizajes en matemática debería ser más fácil para él participar en modelados mentales creativos de problemas matemáticos, mientras que si experimenta enojo o ansiedad ante la disciplina, podría llegar a desarrollar en sus ejercitaciones, procedimientos algorítmicos.

En relación con los *procesos de autorregulación*, Pekrun et al. (2007), señalan que las conductas de autorregulación requieren un uso flexible de estrategias metacognitivas, metamotivacionales y metaemocionales, haciendo posible adaptar las conductas hacia las metas y las demandas del ambiente. La autorregulación se vería mejorada con emociones positivas como el disfrute por el aprendizaje, mientras que emociones como la ansiedad o la vergüenza promoverían una regulación externa, es decir, que depende de otra persona.

#### 4. Objetivos

El *objetivo general* de este trabajo es brindar aportes que permitan conocer más acerca de cómo se desarrollan las creencias de autoeficacia y las emociones académicas en dos grupos de estudiantes universitarios actuando en diferentes asignaturas entendidas como contextos específicos de aprendizaje.

Los *objetivos específicos* propuestos son:

- Analizar las creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios en relación con asignaturas particulares que cursan en el marco de su formación profesional.
- Describir aspectos que conforman el perfil emocional de los dos grupos de estudiantes referidos en relación con las asignaturas particulares consideradas.

#### 5. Metodología

##### 5.1. Participantes

La muestra considerada para este estudio fue no probabilística e intencional. En tal sentido, nuestro propósito principal no fue generalizar resultados sino conocer más sobre aspectos implicados en los aprendizajes desarrollados en el marco de asignaturas particulares. La estrategia de muestreo implementada fue la de muestras por conveniencia, es decir, que se trabajó con los sujetos que cursaron dos asignaturas a los cuales como investigadores, teníamos amplio acceso. Además para potenciar la riqueza de los resultados obtenidos, se seleccionaron dos grupos de estudiantes avanzados provenientes de áreas disciplinares muy disímiles; esto es, educación e ingeniería.

Así, en el año 2011 trabajamos con dos grupos de alumnos de la Universidad Nacional de Río Cuarto; por un lado, con todos aquellos alumnos que cursaron la asignatura Psicología Educacional

(N=25), correspondiente a carreras de Profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas y Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales; y por otro lado, con todos los alumnos que cursaron la asignatura Tráfico (N=9), incluida en el plan de estudio de la carrera Ingeniería en Telecomunicaciones.

## 5.2. Instrumentos

Los datos fueron recabados mediante los siguientes instrumentos: el *Multidimensional Scales of Perceived Self-efficacy* (Bandura, 1990 en la versión traducida y adaptada al español por Carrasco y del Barrio, 2002)<sup>1</sup> y el *Achievement Emotions Questionnaire* (Pekrun, Goetz y Perry, 2005 en la versión traducida y adaptada que luego fuera publicada por Paoloni, Vaja y Muñoz, 2014)<sup>2</sup>.

*Multidimensional Scales of Perceived Self-efficacy* –MSPSE-. La versión del MSPSE de Bandura (1990, traducida y adaptada al español por Carrasco y del Barrio, 2002), es una adaptación en la que se obtiene de acuerdo con la muestra analizada, un factorial de tres dimensiones, las cuales se ajustan mejor a los datos que la utilización de la totalidad de las escalas propuestas por Bandura. Estas dimensiones enfocan a la autoeficacia desde 3 perspectivas: *académica*, *social* y *autorregulatoria*. La escala *Autoeficacia académica* evalúa la capacidad percibida por el sujeto para dirigir su propio aprendizaje, así como expectativas personales, parentales o de profesores, puestas en su persona. La escala *Autoeficacia social* considera la capacidad percibida para las relaciones entre iguales y para actividades de ocio. La escala *Autoeficacia autorregulatoria* refiere a la capacidad percibida por el sujeto para controlar su comportamiento para evitar situaciones o actividades de riesgo para su persona, relacionadas con transgresión de normas.

Para ello, consta de 35 ítems, que se responden en base a una escala Likert de 5 puntos, a través de la cual los sujetos expresan sus respuestas: desde “fatal” para el número 1, “no muy bien” para los números 2 y 3, “bien” para el número 4 y “fenomenal” para el número 5. De esta manera, al igual que en la versión original, los puntajes altos de los estudiantes indicarán una alta creencia de autoeficacia, así como los puntajes bajos indicarán baja autoeficacia.

*Achievement Emotions Questionnaire* –AEQ- (Pekrun et al., 2005). Este instrumento está compuesto por tres secciones: una que evalúa las emociones ante las clases, otra que evalúa las emociones ante los aprendizajes y una tercera sección que evalúa las emociones relativas a situaciones de exámenes. Para este trabajamos consideramos únicamente la sección que evalúa las emociones relativas a la asistencia a clases (Pekrun, et al., 2005 en la versión traducida y adaptada por Paoloni et al., 2014 -AEQe). Esta sección consta de 80 ítems, que conforman las siguientes ocho escalas: disfrute,

<sup>1</sup> Estudios previos confirmaron que el instrumento presenta adecuadas características de confiabilidad para el total de ítems, con un Alfa de Cronbach igual a 0,77 (Bonetto, 2016).

<sup>2</sup> Paoloni, Vaja y Muñoz (2014) realizaron un estudio orientado a describir las propiedades psicométricas de la sección clases del AEQ, en su versión traducida y adaptada al español. Los índices de confiabilidad y validez obtenidos en el mencionado estudio permiten concluir que la versión del instrumento traducida al español de Argentina (AEQe), puede ser utilizado con confianza con grupos de estudiantes de nuestro contexto. El estudio completo se puede consultar en: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/34/espanol/Art\\_34\\_960.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/34/espanol/Art_34_960.pdf)

esperanza, orgullo, enojo, ansiedad, vergüenza, desesperanza y aburrimiento. Los ítems se responden en base a una escala Likert de 5 puntos, en donde el valor más bajo (1) corresponde al total desacuerdo con la afirmación; mientras el valor más alto (5) hace referencia a un completo acuerdo con lo que expresado en el ítem.

### 5.3. Procedimiento

Durante el primer cuatrimestre del año 2011, trabajamos con el grupo de alumnos de diversos Profesorados, mientras que en el segundo cuatrimestre trabajamos con los alumnos de Ingeniería. Al comienzo de cada cuatrimestre se acordó con los docentes de las diferentes asignaturas el momento más conveniente para la toma de los instrumentos mencionados. Informamos a los alumnos que se requería su colaboración para participar del presente estudio, informando además los propósitos con que se administraban los instrumentos, asegurando el anonimato de las respuestas y la confidencialidad de los datos proporcionados. Cada alumno presente en la clase en el momento de administración respondió de modo individual.

Para el procesamiento de los datos obtenidos en ambos instrumentos administrados en este estudio utilizamos el programa SPSS (versión 19.0), paquete estadístico considerado idóneo para trabajos en Ciencias Sociales. Para el análisis de los datos, recurrimos a procedimientos estadísticos sencillos, tales como el cálculo de media y desviación estándar.

## 6. Resultados

En esta sección organizaremos los resultados hallados en relación a cada uno de los aspectos estudiados. En primer lugar referiremos a los resultados obtenidos en relación a las creencias de autoeficacia y en segundo lugar a los resultados en torno a las emociones académicas.

### 6.1 Resultados relativos a las creencias de autoeficacia

Las creencias de autoeficacia se han analizado de acuerdo a las respuestas otorgadas por los sujetos a los ítems que componen tres dimensiones de autoeficacia consideradas por el MSPSE (en su versión adaptada al español por Carrasco y del Barrio, 2002), a saber: *autoeficacia académica*, *autoeficacia social* y *autoeficacia autorregulatoria*.

Así, calculamos para estas escalas: la media y la desviación estándar. Es importante considerar que la media, debe tenerse en cuenta dentro de un rango de variación que va de 1 a 5. Considerando los puntajes de las sub-escalas por separado que va dentro de este rango mencionado. A continuación, comentamos los resultados obtenidos para cada uno de los grupos considerados.

*Resultados obtenidos por el grupo de estudiantes de Profesorados.* Este grupo de alumnos obtiene puntajes considerados *altos* para las tres escalas del instrumento; a saber: *autoeficacia*



*académica* (M= 3,76; Sd.=0,32), *autoeficacia social* (M= 3,76; Sd= 0,53) y *autoeficacia autorregulatoria* (M=4,08; Sd.=0,70; ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Media y desviación estándar, para cada una de las escalas de autoeficacia que integran el instrumento MSPSE

<b>Dimensiones de autoeficacia</b>	<b>M</b>	<b>Sd.</b>
Autoeficacia Académica	3,76	0,32
Autoeficacia Social	3,76	0,53
Autoeficacia autorregulatoria	4,08	0,70

**Nota:** Datos para 25 alumnos de la asignatura *Psicología Educacional* de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Año 2011.

*Resultados obtenidos por el grupo de estudiantes de Ingeniería.* El grupo de estudiantes de ingeniería al igual que los alumnos de Profesorados obtiene puntajes considerados *altos* para las tres escalas del instrumento; precisamente: *autoeficacia académica* (M= 3,69; Sd.=0,33), *autoeficacia social* (M=3,95; Sd=0,61) y *autoeficacia autorregulatoria* (M= 3,77; Sd.=0,62; ver Tabla 2).

**Tabla 2.** Media y desviación estándar, para cada una de las escalas de autoeficacia que integran el instrumento MSPSE

<b>Dimensiones de autoeficacia</b>	<b>M</b>	<b>Sd.</b>
Autoeficacia Académica	3,69	0,33
Autoeficacia Social	3,95	0,61
Autoeficacia autorregulatoria	3,77	0,62

**Nota:** Datos para 8 alumnos de la asignatura *Tráfico* de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Año 2011.

## 6.2. Resultados hallados en relación con las emociones académicas

Como ya mencionamos, el perfil emocional se analizó a partir de las respuestas proporcionadas al cuestionario AEQe, el cual considerada ocho emociones (tres positivas y cinco negativas) y permite obtener además, una apreciación general para cada tipo de emociones. Para este caso, también calculamos la media y la desviación standard. Para la media, se debe tener en cuenta que los puntajes obtenidos pueden variar dentro de un rango del 1 a 5. A continuación, referimos a los resultados hallados para cada grupo:

*Resultados obtenidos por el grupo de estudiantes de Profesorados.* Teniendo en cuenta el conjunto de las escalas emocionales consideradas en el AEQe, se observa que este grupo (N=21) adopta puntajes medios respecto a las *emociones positivas* tomadas en general, ya que un rango que varía entre 1 y 5 obtienen M=3,30. En tanto que para el grupo de *emociones negativas* se obtiene un valor que podría considerarse bajo (M=2). En cuanto a cada una de las escalas tomadas por separado, se puede apreciar que las tres escalas que pertenecen a emociones positivas (*disfrute*, *esperanza* y *orgullo*) obtienen puntajes intermedios destacándose la *esperanza* como la escala que obtiene un puntaje más alto (M=3,52).

En cuanto a las emociones negativas, la mayoría obtiene puntajes bajos, cercanos a 2. La escala *aburrimiento* se destaca por ser la de mayor valor dentro del grupo ( $M=2,58$ ) obteniendo un puntaje que podría considerarse intermedio (ver Tabla 3).

**Tabla 3.** Media y desviación estándar, para cada una de las escalas que integran el instrumento AEQe – clases

Escalas emocionales	M	Sd.
Disfrute	3,33	0,53
Esperanza	3,52	0,49
Orgullo	3,03	0,57
Enojo	1,82	0,43
Ansiedad	1,93	0,47
Vergüenza	2,03	0,66
Desesperanza	1,67	0,42
Aburrimiento	2,58	0,80
Apreciación general emociones positivas	3,30	0,44
Apreciación general emociones negativas	2,00	0,41

**Nota:** Datos para 21 alumnos de la asignatura *Psicología Educacional* de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Año 2011.

*Resultados obtenidos por el grupo de estudiantes de Ingeniería.* Si consideramos los datos presentados en la Tabla 4, podemos realizar algunos análisis respecto al perfil emocional de este grupo de alumnos. Teniendo en cuenta el conjunto de las subescalas emocionales, se observa que el grupo adopta puntajes medios respecto a las *emociones positivas* consideradas en general, ya que en relación con un rango que varía entre 1 y 5 obtienen una media de 3,46. Por otro lado, en cuanto a las *emociones negativas*, se obtuvo un puntaje considerado bajo ( $M=1,79$ ).

**Tabla 4.** Media y desviación estándar, para cada una de las escalas que integran el instrumento AEQe – clases

Escalas emocionales	M	Sd.
Disfrute	3,35	0,55
Esperanza	3,72	0,54
Orgullo	3,32	0,66
Enojo	1,53	0,36
Ansiedad	1,87	0,30
Vergüenza	1,63	0,26
Desesperanza	1,58	0,41
Aburrimiento	2,33	0,51
Apreciación general emociones positivas	3,46	0,49
Apreciación general emociones negativas	1,79	0,31

**Nota:** Datos para 9 alumnos de la asignatura *Tráfico* de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Año 2011.

En relación a cada una de las escalas tomadas por separado, se puede apreciar que dos de las tres que refieren a *emociones positivas* (*disfrute* y *orgullo*) obtienen puntajes similares, siendo estos intermedios -3,35 y 3,32 respectivamente-. La escala restante (*esperanza*) obtuvo un valor considerado

alto ( $M= 3,72$ ). Respecto de las *emociones negativas*, las cinco escalas obtienen puntajes considerados bajos. Entre este grupo de emociones, el puntaje más alto lo obtuvo la escala *aburrimiento* ( $M=2,33$ ).

## 7. Discusión

A lo largo del trabajo, nos centramos en las creencias de autoeficacia y en las emociones académicas, considerados como dos importantes aspectos personales que influyen en los aprendizajes académicos.

Organizaremos las discusiones en torno a tres ejes principales: a) síntesis y discusión sobre los resultados obtenidos en relación a cada uno de los aspectos estudiados y b) relevancia de otorgar oportunidades a los estudiantes para que reflexionen acerca de aspectos personales implicados en los aprendizajes y c) limitaciones y aportes del estudio.

a) Síntesis y discusión sobre los resultados obtenidos en relación a cada uno de los aspectos estudiados.

Respecto de las *creencias de autoeficacia*, ambos grupos de estudiantes se percibieron con un *buen nivel de confianza ante sus capacidades*, en relación a la autoeficacia académica, social y autorregulatoria. En este sentido, parece que estos estudiantes de carreras de Profesorados y de Ingeniería, en general, confían en sus capacidades, ya sea para crear y mantener vínculos sociales y para desarrollar actividades de ocio, para ejercer control sobre su comportamiento para evitar situaciones o actividades de riesgo para su persona, así como también para desempeñarse en el ámbito académico.

En este sentido, como se anticipó entre los antecedentes teóricos -Bong, 2004; Bresó et al., 2004; Cartagena Beteta, 2008; González Fernández, 2005; Hackett, 1999; etc.- son alumnos que probablemente estarían más predispuestos a proponerse metas más desafiantes y a realizar mayor esfuerzo para con las mismas. Esto llevaría además, a demostrar un mayor interés y compromiso en las actividades, y por lo tanto, aumentarían las posibilidades de obtener resultados de calidad en la tarea asumida. También como anticipábamos, la autoeficacia alta predispone al sujeto a una mayor curiosidad y pasión por instruirse, una mayor persistencia en disciplinas universitarias difíciles, un mayor valor atribuido a las tareas y, en consecuencia, mayores posibilidades de obtener el éxito académico.

En cuanto a las *emociones académicas* relacionadas con la asistencia a clases, los resultados obtenidos en el AEQe por los grupos de alumnos considerados, sugieren que las emociones positivas predominaron por sobre las negativas; así las emociones positivas obtuvieron resultados promedio considerados *medios* mientras que las negativas, lograron puntajes *bajos*. Estos resultados estarían indicando que *ambos grupos desplegaron un perfil emocional beneficioso para los aprendizajes de los contenidos propuestos* en las asignaturas estudiadas.

Si vinculamos los hallazgos obtenidos respecto del perfil emocional de los estudiantes con presunciones teóricas derivadas de la teoría del control-valor propuesta por Pekrun (2006) y Pekrun et al. (2007) advertimos que los grupos de alumnos referidos presentaban condiciones para el surgimiento

de emociones favorables para desempeñarse en el contexto académico considerado. En tal sentido, estudios efectuados por Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld y Perry (2011) demuestran que las emociones académicas de los estudiantes están relacionadas con la motivación, el uso de estrategias de aprendizaje, los procesos de autorregulación de los aprendizajes y el desempeño académico logrado. Emociones positivas de activación tales como disfrute, esperanza y orgullo se relacionaron positivamente a la mayoría de las variables mencionadas, mientras que emociones negativas de desactivación como desesperanza y aburrimiento correlacionaron negativamente con los aspectos considerados (Pekrun et al., 2011).

b) Relevancia de otorgar oportunidades a los estudiantes para que reflexionen acerca de aspectos personales implicados en los aprendizajes.

Consideramos oportuno resaltar la importancia que supondría para los alumnos, participar de actividades que consisten en responder a diversos cuestionarios que tiene como propósito principal la reflexión acerca de aspectos personales que influyen en los aprendizajes y en el desempeño académico.

En este sentido, las conclusiones se orientan a destacar que, como profesionales de la educación, debemos reflexionar sobre la importante que es que el alumno haga consciente las creencias que mantiene respecto de sus capacidades para el desempeño y las emociones académicas que experimenta cuando asiste a las clases. Por un lado, las creencias sobre sus capacidades -tal como postulan Bandura (1987) y Pajares (2001)- actúan como mediadoras en sus desempeños ante los aprendizajes en el ámbito académico (entre otros) y condicionan el esfuerzo, la persistencia y perseverancia ante las dificultades que despliegan, como así también los resultados y, en consecuencia, los juicios que realizan sobre sus capacidades dependiendo de si obtienen resultados de éxito o fracaso. Por otro lado, las emociones académicas, según la teoría (Pekrun et al., 2007) tienen efecto en otros aspectos de los aprendizajes, como lo son: los recursos cognitivos, la motivación, el uso de estrategias de aprendizaje, la autorregulación de los aprendizajes y los logros académicos.

De esta manera, fomentar que el alumno sea conocedor y consciente de sus creencias de autoeficacia y de sus emociones, podría convertirse en una herramienta fundamental para que los estudiantes puedan incrementar aún más sus capacidades; desarrollen confianza en sus capacidades ante áreas en las que quizás no se sienten tan capaces o impulsar desempeños superadores y para que puedan reconocer el impacto que las emociones suscitadas en diversos contextos de aprendizajes -tanto positivas como negativas- pueden tener en sus creencias motivacionales y en sus desempeños.

En este sentido, consideramos que podrían aprovecharse los beneficios que supone otorgarles a los alumnos la oportunidad de participar en experiencias relativas a pensar sobre sus creencias de autoeficacia y sus emociones académicas, por ejemplo a partir de responder a cuestionarios como los utilizados en este trabajo y desplegando instancias de feedback al respecto. Es decir, pensamos que crear instancias dentro de las clases habituales en que se comparta con los estudiantes los resultados que obtuvieron y conocer sus apreciaciones al respecto, permitiría conocer más acerca de las contribuciones

que esto supone para sus procesos de autorregulación de los aprendizajes y para la motivación académica. Pensamos que el despliegue de conversaciones y diálogos en los que se aliente a los estudiantes a pensar sobre sus creencias de autoeficacia y sobre sus emociones –instancias entendidas como instancias de feedback relativo a aspectos personales (Hattie y Timperley, 2007 en Rinaudo y Paoloni, 2013)-, representaría una oportunidad propicia para fomentar el enriquecimiento de sus procesos de aprendizaje.

En ese sentido, en un estudio llevado a cabo por Paoloni, Rinaudo y González Fernández (2011), se proporcionó feedback a estudiantes universitarios acerca de los resultados que obtuvieron en un cuestionario sobre autopercepciones que indagaba cómo se veían a sí mismos en dos dimensiones: académica y social. Mediante el feedback generado respecto de estas autopercepciones, los estudiantes tuvieron oportunidad de enriquecer sus representaciones de sí, de posicionarse en relación con las representaciones del grupo y de visualizar modos de promover un avance hacia estados deseados. Dos importantes implicaciones se derivaron de este estudio: primero, que los hallazgos obtenidos corroboran la importancia que supone proporcionar a los estudiantes feedback relativo a sus autopercepciones; y segundo, los hallazgos obtenidos sugieren interesantes avances para la comprensión de los procesos autorregulatorios que realizan los estudiantes, basados en el feedback interno que generan a partir del feedback externo que reciben (Paoloni et al., 2011).

#### c) Limitaciones y aportes del estudio.

Dentro de las limitaciones del estudio, podemos mencionar al menos dos aspectos que en futuras investigaciones podrían considerarse para potenciar o ampliar los hallazgos obtenidos en este estudio. Por un lado, destacamos la necesidad de complementar este tipo de estudios cuantitativos con datos cualitativos que contribuyan a matizar los resultados obtenidos de modo que se amplíen así las posibilidades de comprender en profundidad la situación de grupos de estudiantes universitarios actuando en entornos genuinos de aprendizaje. Implementando estudios mixtos en relación con tópicos complejos como los aquí considerados, se ampliaría el alcance de los datos en su conjunto.

Por otro lado, sería interesante replicar los aspectos fundamentales que definieron este trabajo pero considerando un número mayor de participantes de modo de contribuir a mejorar la validez intrínseca del estudio en su conjunto.

Para cerrar, atendiendo a los aportes que este trabajo puede proporcionar a los tópicos considerados –creencias de autoeficacia y emociones en los aprendizajes- entendemos que los resultados obtenidos constituyen verdaderos disparadores para pensar el rol que cumplen los docentes en la educación superior como profesionales capaces de generar contextos de aprendizaje promisorios -o no- para una dinámica motivacional y emocional beneficiosa para los aprendizajes. Si logramos visualizar la importancia de que nuestros alumnos sientan confianza en sus capacidades para desempeñarse en relación con los requerimientos del ámbito universitario, si valoramos la relevancia de que *estén motivado para aprender y que vivencien emociones placenteras y beneficiosas* para avanzar hacia sus

metas de formación, seguramente estaremos más atentos y predispuestos a generar para ellos y junto a ellos contextos académicos ricos en sus posibilidades de incidir favorablemente en sus capacidades de aprender de modo comprometido.

## 8. Referencias

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En Ramachaudran, V. S. (Ed.), *Enciclopedia de la Conducta Humana*, 4 (pp. 71-81). Disponible en: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html> (22/05/10).
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bandura, A. (2005). Adolescent development from an agentic perspective. En Pajares, F. y Urdan, T. C. (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Disponible en: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/001-BanduraAdoEd2006.pdf> (10/03/11).
- Bonetto, V. A. (2016). Creencias de autoeficacia en estudiantes universitarios. Vinculaciones con contextos de evaluación. Tesis doctoral. Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *The Journal of Educational Research*, 97 (6), pp. 287-298.
- Breso, E., Salanova, M., Martínez, I. M., Grau, R. y Agut, S. (2004). Éxito académico y expectativas de éxito: el rol mediador de la autoeficacia académica. En Salanova, M., Grau, R., Martínez, M. I., Cifre, E., Llorens, S. y Gracia Renedo, M. (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 237-243). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Canto y Rodríguez, J. E. (1998). Autoeficacia y educación. *Educación y Ciencia. Nueva Época*, 2 (4), pp. 45-53. Disponible en: <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/142/pdf> (23/05/10).
- Carrasco, M. A. y del Barrio, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14 (2), p. 323-332. Disponible en: <http://www.uniovi.es/~reunido/index.php/PST/article/view/8022/7886> (07/02/11).
- Cartagena Beteta, M. (2008). Relación entre la autoeficacia en el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en el rendimiento académico en alumnos de secundaria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (3), pp. 59-99. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.pdf> (15/10/12).
- Church, M. A., Elliot, A. J. y Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), pp. 43-54. Disponible en: [https://labs.psych.ucsb.edu/gable/shelly/sites/labs.psych.ucsb.edu.gable.shelly/files/pubs/church\\_et\\_al\\_2001.pdf](https://labs.psych.ucsb.edu/gable/shelly/sites/labs.psych.ucsb.edu.gable.shelly/files/pubs/church_et_al_2001.pdf) (18/08/10).
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. y Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: a multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17, 478-493.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N. y Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308.
- Goetz, T., Preckel, F., Pekrun, R. y Hall, N. (2007). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference? *Learning and Individual Differences*, 17, 3-16.
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Greene, B. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29 (4), pp. 462-482.
- Greeno, J. G. (2015). Commentary: Some prospects for connecting concepts and methods of individual cognition and of situativity. *Educational Psychologist*, 50(3), 548-251.
- Hackett, G. (1999). Auto-eficacia en la elección y desarrollo profesional. En Bandura, A. (Ed.), *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 201-222). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Mills, N., Pajares, D. y Herron, C. (2007). Self-efficacy of collage intermediate French students: relation to achievement and motivation. *Learning Language*, 57 (3), pp. 417-442.
- Ortega y Gasset, J. (1928). Ideas y creencias. Creer y pensar. Disponible en: <http://www.sumak.cl/2AutoryExp/Ortega%20y%20Gasset/Ortega%20y%20Gasset%20-%20Ideas%20y%20Creencias.pdf> (30/04/13).
- Pajares, F. (2001). Current directions in self-efficacy research. In Maehr, M. & Pintrich, P. R. (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 10, pp. 1-49. Disponible en: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/effchapter.html> (13/03/10).

- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Disponible en: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> (28/02/11).
- Pajares, F. y Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. En Riding, R. & Raves, S. (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). Disponible en: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/PajaresSchunk2001.html> (25/04/10).
- Pajares, F. y Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: an historical perspective. In Aronson, J. (Ed.), *Improving Academic Achievement* (pp. 5-21). Disponible en: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/PSHistoryOfSelf.PDF> (19/09/10).
- Paoloni, P. V. (2010). Primera parte: fundamentos teóricos y antecedentes. En Rinaudo, M. C., y Donolo, D. S. (Comps.), *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras* (pp. 21-103). Río Cuarto: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C., Donolo, D. S. y Chiecher, A. (2006). *Motivación. Aportes para su estudio en contextos académicos*. Río Cuarto: Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. y González Fernández, A. (2011). Procesos de retroalimentación en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad. *Revista de Educación a Distancia. Sección de Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, 26, 1-18. Disponible en: <http://www.um.es/ead/reddusc/3/> (25/08/16)
- Paoloni, P. V., Vaja, A. B. y Muñoz, V. L. (2014). Confiabilidad y Validez del Achievement Emotions Questionnaire. Un estudio con alumnado universitario argentino. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 671-692. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?960> (15/08/16)
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. y Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. En P. Schutz y R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 13-34). San Diego. Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. y Perry, R. (2011). Measuring emotions in students: learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T. y Perry R. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire. User's Manual (version 2005)*. Department of Psychology. Munich: University of Munich.
- Prieto Navarro, L. (2003). *La autoeficacia en el contexto académico*. Disponible en: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/prieto.PDF> (03/06/10).
- Riccetti, A. y Chiecher A. (2014). Motivación y perspectiva sociocultural. Acerca de una Investigación de diseño en un contexto deportivo. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 18, N° 190. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd190/motivacion-y-perspectiva-sociocultural-en-contexto-deportivo.htm> (15/09/17)
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González Fernández (Comps.). *Cuestiones en Psicología Educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 163-205). Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social. Disponible en <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf> (14/09/17)
- Rinaudo, M. C. y Paoloni, P. V. (2013). Feedback en los aprendizajes. Potencialidad de los entornos virtuales. En Chiecher A; D. Donolo y J. L. Corica (Eds.) *Entornos Virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp. 95- 132). Mendoza: Editorial Virtual Argentina.
- Ruiz Dodobara, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Docencia Universitaria*, (1), pp. 1-16. Disponible en: [http://info.upc.edu.pe/hemeroteca/Publicaciones/Art2\\_FR.pdf](http://info.upc.edu.pe/hemeroteca/Publicaciones/Art2_FR.pdf) (11/05/10).
- Sander, P. y Sanders, L. (2003). Medida de la confianza en el estudio académico. Un informe: resumen. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 1 (1), pp. 1-17. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?1> (11/05/10).
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73 (1), pp. 93-105.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, pp. 207-231. Disponible en: [https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D\\_Schunk\\_Self\\_1991.pdf](https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1991.pdf) (17/01/13).
- Schunk, D. H. y Meece, J. (2005). Self-efficacy development in adolescences. En Pajares, F. & Urdan, T. C. (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96). Disponible en: [http://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=KMzuu9aTdY0C&oi=fnd&pg=PA71&dq=Self-efficacy+development+in+adolescents+schunk+y+meece&ots=zcl9z8HVWd&sig=KeU2gDoW8ktOh9T\\_50ysHDj-2rY#v=onepage&q=Self-efficacy%20development%20in%20adolescents%20schunk%20y%20meece&f=false](http://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=KMzuu9aTdY0C&oi=fnd&pg=PA71&dq=Self-efficacy+development+in+adolescents+schunk+y+meece&ots=zcl9z8HVWd&sig=KeU2gDoW8ktOh9T_50ysHDj-2rY#v=onepage&q=Self-efficacy%20development%20in%20adolescents%20schunk%20y%20meece&f=false) (04/03/11).
- Schunk, D. H. y Pajares, F. (2001). *The development of academic self-efficacy*. Disponible en: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/SchunkPajares2001.PDF> (23/05/10).

- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (2006). Competence and control beliefs: distinguishing the means and ends. En Alexander, P. A. & Winne, P. H. (Eds.), *Handbook of the Educational Psychology* (2º Edición) (pp. 349-367). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schutz, P. y Pekrun, R. (2007). Introduction to Emotion in Education. En P. Schutz y R. Pekrun (Eds), *Emotion in Education* (pp. 3-10). San Diego. Academic Press.
- Tabernero, C. (2004). El papel de la autoeficacia en la toma de decisiones complejas. Principales resultados de la simulación desarrollada por Wood y Bailey (1985). En Salanova, M., Grau, R., Martínez, M. I., Cifre, E., Llorens, S. y Gracia Renedo, M. (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 212- 225). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Zimmerman, B. J. (1999). Autoeficacia y desarrollo educativo. En Bandura, A. (Ed.), *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 177-200). Bilbao: Desclée de Brouwer.